

# 中学校教師ストレスの構造的循環に関する実証的研究

齊藤 浩一\*

本研究は、中学校教師のストレスについて、心理社会的ストレスラー、ストレス認知的スキーマ、ストレス反応の各要素について、因子分析によって成分要素を表した後、それらが循環的構造を持つことを明らかにし、教育政策上の提言を行うものである。214名の中学校教師にアンケート調査を、共分散構造分析により解析した。結果として、上の3つの要素には、循環的構造があることが示された。また、ストレスラーを抑えるスキーマの存在が明らかになった。学校に余裕のある時間が必要であることを提言できる。

**キーワード：**教師ストレス、ストレス認知的スキーマ、共分散構造分析

## Empirical Research on Structural Circulation of Junior High School Teacher Stress

Koichi SAITO

Finally, it is the proposed one on the educational policy. The questionnaire <214 junior high school teachers> survey was analyzed by the covariance structure analysis. Consequently, author showed on and it was shown that in three elements, there was circulating structure. Moreover, the existence of the schema by which the stressor was suppressed was clarified. It can be proposed that time that there is room in the school be necessary.

### 【問題】

本研究は中学校教師のストレスについて、心理社会的ストレスラー、ストレス認知的スキーマ、ストレス反応の各要素について、因子分析によって成分要素を表した後、それらが循環的構造を持つことを明らかにし、教育政策上の提言を行うものである。

教師のストレスを改善することは、第一に、休職の原因ともなる教師の健康状態の改善である。第二としては、ストレスを軽減し、教師の意欲を喚起し、教職の質を高めることが考えられる (Kyriacou &

Sutcliffe, 1987)。心理的に余裕のある教師とそうでない教師が、生徒の問題行動と接する場面で、まったく違った態度をとることは容易に想像できよう。教師が精神的に健康であるか否かは、非常に重要な意味がある。教師のストレスについては、教師の健康ばかりでなく、子どもの心にも影響を及ぼし、人間関係を悪化させる可能性がある。

上のKyriacouらによれば、「教師ストレス」はつぎのように定義される。教師ストレスとは、「教師の仕事上で起こりうる自身の不愉快な情動（例えば緊張、欲求不満、憤り、怒り、抑うつ等）」である。本研究

\*東京情報大学総合情報学部経営情報学科

Tokyo University of Information Sciences, Faculty of Informatics, Department of Business Administration

においては、ストレッサーを個人と環境の係わりの問題と捉え、この際の環境とは個人を取り巻く状況であり、外部と個人内を問わない。さらにその結果起こる怒りや不安等の情動を心理的ストレス反応と捉える。さらに、ラザルスらは、その間に認知的評価プロセスと対処方略を置いている (Lazarus & Folkman, 1984)。

教師のストレッサーについては、Kyriacou と Sutcliffe (1978)、Dunham (1980)、Fimian (1984) 等がある。地域や人種の違いによる研究 (Payne & Furnham, 1987; Okebukora & Jegede, 1989)。1991年には、教師のストレッサー尺度を構築したモデルが作成されている (Borg & Riding)。さらに、Boyle et al (1995) やわが国においては、研究の例として兵藤 (1992) や山本ら (1995)、油布 (1995) が行った調査がわずかにあるのみであり、ほとんど行われていない。さらにストレス反応との関係とで中学校教師のストレッサーについて尺度化した研究には、齊藤 (1999) がある。ストレッサーとストレス反応両方に介在する認知的な要素を捉えた研究についても、齊藤 (2002) が内観的なスキーマとの関係を捉えたものだけであり、構造的に捉えた研究はほとんど見当たらない。

現在教師は非常に受難の時代と言える。1 つには、朝早く来て校門の前に立って行く指導から始まり、朝の会議、朝の生徒との会、ほとんど埋まっている授業、帰りの会、部活動の指導、夕方 6 時過ぎから始める成績表や出張の事務処理、その合間をぬって行われる生徒指導や進路指導、教務委員会等、校務分掌の会議、学年会議、体育祭や合唱コンクール、修学旅行の準備、打ち合わせ等、数え上げればきりが無い。ある教師が、その勤務状況をセブンイレブンと例えていた。朝 7 時に出勤し、夜 11 時まで勤務する状況だという。齊藤 (1999) は、これらの状況を「心的忙殺」と命名し、心理的ストレス反応に多大な影響を及ぼしていることを示している。

また同じ学校の教師間の人間関係「同僚関係」についても、自動車通勤が急増し、意見の異なる教師が、酒席の場でコミュニケーションをとり、意見を戦わせながら、同意を得たり、信頼関係を深めたりといったことがなくなった。

さらに、教師のもっとも大切な関係においても、「生徒が可愛く思えない」「何を考えているか分からない」等、「対生徒・教職問題」と命名できる (齊藤,

1999) 因子を提示している。

おそらく上に挙げたストレッサーは、わが国の教育共通に見られる文化であり、大なり小なり見られるものではないだろうか。ストレッサーが大きい場合に、それにとまってストレス反応が大きくなるが、「教師は生徒に信頼され、生徒が好き、授業を楽しむ」等「生徒中心」や「家庭を犠牲にしても職務を優先、完璧にやり遂げようとする」等「プロ教師主義」的スキーマ (比較的長続きする思考; 齊藤, 1997) を持つ教師は、問題であるストレッサーを解消し、深刻な症状を回避できる可能性がある。

つまりストレッサーがストレス反応を高めても、生徒との関係にのめり込むことにより、ストレッサーを弱める。それらのストレスの構造的要素は循環しているという仮説が成り立つのである。この仮説を実証的に証明することが、本稿の第一の目的である。

もし上の仮説が実証されれば、教師がストレスから回避されるために、生徒との関係にのめり込むことによって救われることになる。それがより、教師の心的多忙感を高めることになる。この状況を改善するためには、学校の業務を整理し、教師に心理的な余裕を増やす工夫も必要になる。それらが総合的に行われなければ、教師の精神的な疾患は根本的に改善しない。学校現場そのものを改善する施策の必要性を提言するものとなる。以上を本稿の第二の目的としたい。

## 〔方法〕

### 1. 調査方法

関東圏内の中学校教師を対象とし、1996年の1月～2月に、約70名の所属学校が異なる教師に、「教育上の問題」について無記名方式のアンケートを依頼し、実施した。それをもとに、ストレッサー、ストレス認知的スキーマ、ストレス反応等について、300名の教師に対してアンケート調査を実施した。調査対象について、214名の回答があり、回収率は71.3%であった。

### 2. 調査材料

フェースシート：フェースシートには、性別、年齢、結婚、教職経験年数の記名を求めた。

ストレッサー項目：小・中学校教師120名に対象とした教員研修において、「教師生活の問題」というテーマについて、ブレインストーミング (Osborn, 1963)

を2度にわたり行った。さらに内容を各自メモし、「教師生活の問題と意識の現状」というテーマでレポートを作成し、提出してもらった。それをもとに筆者が教師生活の問題を精選し、上記のストレッサー研究を参考に、最終的に53項目を抽出した。さらに表現および内容の客観性を確保するために、対生徒との問題、同僚関係、管理職、教員生活、家庭、教育界、その他、53項目を、大学院生4名と現職の教員3名によって、中学教師のストレッサーとして適切な表現かを検討してもらい、最終的に51項目を採用した。

心理的ストレス反応項目：新名ら（1990）による心理的ストレス反応尺度（PSRS：53項目）を基盤として、心理学専攻の大学院生4名と現職の教員3名によって、それらの項目を、教師にとって簡潔に判断される表現方法に改定し、最終的に52項目を選択し、使用した。その内容は怒り・不機嫌、不安・絶望、引きこもり・焦燥、思考力低下・無気力等の項目から成り立っている。

ストレス認知的スキーマ尺度：比較的長続きする思考や信念等をストレッサー項目と同等の過程を経て、教師生活の問題を精選し、上記のストレッサー研究を参考に、最終的に20項目を抽出した。さらに表現および内容の客観性を確保するために、対生徒との問題、教員生活、家庭、20項目を、大学院生4名と現職の教員3名によって、中学教師のストレッサーとして適切な表現かを検討してもらい、最終的に13項目を採用した。

上記3尺度とも、まったくあてはまらない（1点）、いくらかあてはまる（2点）、まああてはまる（3点）、とてもあてはまる（4点）の4段階で評定するよう求めた。なお、逆転項目はなく、得点が高いほど各尺度が大きいことを表す。

## 【結果および考察】

### 1. 各尺度の信頼性と得点の集計結果

まず各尺度の信頼性を確認するため信頼係数（ $\alpha$ 係数）を算出し、ストレッサー尺度0.93、心理的ストレス反応尺度0.92、ストレス認知的スキーマ尺度0.90を得た。よって、それらの各尺度の内的整合性および等質性は高く、十分に信頼性に耐えうるものである。

### 2. 中学校教師のストレスを構成する因子

中学校教師の心理的ストレス反応について、4つの

項目「怒り」「抑うつ」「不安」「恐怖」それぞれがどのような構造を持っているのかを検討するため、214名分の上記項目の得点のデータに主成分分析を行い、1因子構造であることを確認した。本研究における心理的ストレス反応項目は、新名ら（1990）の研究とともに構成したものであるが、心理的ストレス反応自体が対象、環境等によって変化する可能性を持っており、因子分析を行い尺度化した。「怒り」5項目、「抑うつ」6項目、「不安」5項目、「恐怖感」5項目から成り立っている（Table 1, 2, 3, 4）。いずれも $\alpha$ 係数は0.90、91、70、84と等質性と整合性が確保できた。

Table 1：中学校教師の「怒り」に関する成分行列

（主成分分析）（ $\alpha = .90$ ）

2-4 怒りを感じる	.897
2-15 不愉快な気分だ	.883
2-18 いらいらする	.845
2-1 不機嫌である	.839
2-7 感情の起伏が激しい	.782
因子寄与率	72.3%

Table 2：中学校教師の「抑うつ」に関する成分行列

（主成分分析）（ $\alpha = .91$ ）

2-13 心が暗い	.843
2-16 気分が落ち込みがちである	.839
2-8 さみしい気持ちだ	.832
2-2 悲しい	.827
2-11 むなしい感じがする	.813
2-5 泣きたい気分だ	.784
因子寄与率	67.8%

Table 3：中学校教師の「不安」に関する成分行列

（主成分分析）（ $\alpha = .70$ ）

2-3 不安である	.767
2-23 びくびくしている	.748
2-24 気持ちをゆったりさせることができない	.627
2-6 気持ちが落ち着かない	.610
2-17 気持ちが緊張している	.597
因子寄与率	45.1%

Table 4：中学校教師の「恐怖感」に関する成分行列

(主成分分析) ( $\alpha = .84$ )	
2-45今にも自分が駄目になってしまう	.856
2-9 重苦しい圧迫感を感じる	.788
2-20恐怖感を抱く	.781
2-14気が動転している	.778
2-38未来に希望が持てない	.686
因子寄与率	60.8%

つぎに中学校教師のストレスサーがどのような構造を持っているのかを検討するため、214名分の上記項目の得点のデータに主成分分析を行い、因子負荷量を求め、それをプロマックス回転させた。

中学校教師のストレスサーについて、固有値が1.0以上であり解釈が可能な6因子解を抽出した (Table 5)。第一因子は、「生徒をかわいいと思えない」「冷めた見方」「接することがわずらわしい」「悪いところばかりが目につく」等の生徒に対して、「対生徒」と命名した。

第二因子は、「管理職が勝手、責任をとると思えない」との意味を重視し、「管理職」と命名した。

第三因子は、「私の強い同僚がいる」「職員室に何でも言える雰囲気がない」「他の教師が自分を理解、信頼していず、陰で批判、悪口を言っている」等の意味から「同僚関係」と命名した。

第四因子は、「生徒の学力差」「教育界への絶望」「年齢相応の自立がない」等、教育界そのものへの問題意識の意味を重視し、「教育界」と命名した。

第五因子は、「ホッとする時間、ゆとりがなく、仕事が雑然」「家族と接する時間もない」等の意味から「心的忙殺」と命名した。

第六因子は、「家庭にやすらぎを感じられない、居場所がない、早く帰りたくない」「家族との間にトラブル、学校での嫌なことを言えない」等の意味を重視し、「家庭」と命名した。

また、どの因子についても、 $\alpha$  係数は0.70以上の高得点を示しており、内的整合性が高く等質性が確保できたと言えよう (Table 5)。

中学校教師のストレス認知スキーマ項目について、固有値が1.0以上であり解釈が可能な2因子解を抽出した (Table 6)。第一因子は、「教師は生徒に信頼されるべきだ、好きでなければならぬ、教師自身

が授業を楽しむ等、生徒を中心および基準に置いた」意味を捉え、「生徒中心」と命名した。

第二因子は、「家庭より仕事を優先、仕事第一、失敗があってはならない」等プロ意識とも解釈され、「プロ教師主義」と命名した。

### 3. 中学校教師のストレス構造の解明

共分散構造分析を用いて、中学校教師 (214名) に対して、「ストレスサー」が「ストレス反応」、「ストレス認知スキーマ」に循環的なモデルの適合性を吟味するパス解析を行うために、各因子の平均合計得点を算出した。それらを観測変数 (observed variables) とした。

まず、ストレスサーにおいて6つの因子と心理的ストレス反応4因子、ストレス認知スキーマを観測変数とし、それぞれ3つの構成概念とし、非逐次的モデルを作成した。上のモデルの適合度は、GFI (Goodness of Fit Index) -0.900、AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) -0.847と、いずれも高い値を示している。さらに、RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) は0.094と十分に有意な値を得たとは言えなかった。したがって、モデルが標本共分散モデルを十分に説明しているとは言えない。

そこで、6つのストレスサーの中で「対生徒」「心的忙殺」(Table 5) を「ストレスサー」という構成概念、「恐怖感」(Table 4) と「抑うつ」(Table 2) を「ストレス反応」という構成概念、「プロ教師」「生徒中心」を観測係数とし「ストレス認知スキーマ」という構成概念として、それぞれの関係を明らかにするために、共分散構造分析を行った。それぞれの観測係数を絞ったのである。その上でモデルの構築へのパス係数を算出し、それぞれの因果関係を算出した (Fig.1)。

上のモデルの適合度は、GFI (Goodness of Fit Index) -0.987、AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) -0.956と、いずれも高い値を示している。さらに、RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) は0.045と十分に有意な値を得た。したがって、モデルが標本共分散モデルを十分に説明していると言える。

以上より、本研究の第一の目的である、ストレスサーがストレス反応を高めても、生徒との関係にのめり

込むことによって、ストレスを弱める。それらの  
 ストレスの構造的要素は循環しているという仮説は実  
 証されたと言えよう。

Table 5 : 中学校教師のストレスサーについての因子パターン行列 (主成分分析・プロマックス回転)

因子1 対生徒 ( $\alpha = .85$ )	1	2	3	4	5	6
生徒に接するのがわずらわしい	.775	.000	.000	.000	.000	.111
生徒をかわいと思えない	.754	.000	.107	-.201	.000	.000
生徒の悪いところばかりが目につく	.644	.000	.248	.000	-.129	.000
生徒に対して冷めた見方をしてしまう	.633	.000	.000	.138	-.205	.149
仕事をやり残して済ませてしまう	.627	.211	.000	-.267	.128	-.157
授業を聞かせるのにエネルギーがいる	.562	.000	-.223	.170	.126	-.139
友達から浮いている生徒がいる	.535	-.244	.146	.000	.000	.000
何を考えているか分からない生徒がいる	.504	-.116	.000	.394	.000	.000
教員生活に満足できない	.453	.113	.230	.000	.000	.121
転職で教師以外の職業につけない	.415	.390	.000	.000	.000	.000
因子2 管理職 ( $\alpha = .82$ )						
管理職が勝手に進めてしまう	.000	.795	.000	.000	.000	.000
管理職が生徒や教師の気持ちを考えない	.000	.789	.136	.000	.000	.000
管理職が問題の責任をとってくれない	.000	.725	.000	-.115	.106	.000
管理職の経営方針が明確でない	-.114	.697	.166	.000	.139	.000
細かすぎる校則に疑問がある	.148	.499	-.170	.161	.000	.000
飲み会などで、話を合わせるのが苦痛	.000	.421	.261	.000	.000	.159
入試や指導要領で自分なりの授業ができ	.000	.370	.000	.141	.147	.000
ない						
因子3 同僚関係 ( $\alpha = .83$ )						
私の強い同僚がいる	.000	.000	.763	.128	.000	.000
同僚の中に口も効きたくない人がいる	-.160	.000	.712	.000	.000	.000
職員室に自由な雰囲気がない	.000	.264	.627	.000	.000	-.116
同僚同志が陰で悪口を言っている	.000	.153	.608	.000	.000	.000
他の教師が自分を理解していない	.147	.143	.607	.000	.000	.000
仕事をしない教師が同じ給料は不公平	-.254	-.177	.607	.356	.000	.000
他の教師の間違いに異議を言えない	.245	.100	.545	.000	.000	.000
クラス経営や授業を同僚から批判される	.347	.000	.514	-.119	.000	.000
因子4 教育界 ( $\alpha = .80$ )						
教育の改革は期待できない	.000	.161	.108	.692	-.105	.000
年齢相応に自立していない生徒がいる	.112	.000	.000	.645	.126	-.115
授業についていけない生徒がいる	-.107	.000	.000	.637	.000	.000
優秀と落ちこぼれを満足させ得ない	.000	.296	-.169	.625	.000	.206
生徒の問題行動にエネルギーを使う	.297	-.198	.000	.547	.141	.000
親が子どもの成績にこだわり過ぎる	.000	-.105	.172	.486	.000	.000
教育のまちがいを自分の力で直せない	.000	.331	.154	.469	-.150	-.111
生徒が大人の顔色を見て行動している	.130	-.287	.235	.458	.126	-.150
因子5 心的忙殺 ( $\alpha = .76$ )						
学校の仕事で忙しくホッとできない	.000	.000	.000	.000	.777	.000
生活全体にゆとりがない	.000	.000	.136	.000	.752	.000
家族と接する時間が十分に取れない	-.198	.000	.000	.000	.638	.115
仕事が雑然としてしまうことがある	.191	.000	.155	.000	.537	.000
生徒の話をじっくり聞く心の余裕がない	.380	.000	.000	.000	.411	.000
授業のノルマにせいっぱい	.106	.171	-.167	.176	.393	.174
因子6 家庭 ( $\alpha = .72$ )						
家庭にやすらぎを感じられない	.000	.000	.000	.000	.000	.705
自分の家族との間にトラブルがある	.000	.111	.000	.000	.000	.703
家庭に自分の居場所がない	.290	-.194	.000	-.136	.000	.698
学校での嫌なことを家族に言えない	.000	-.169	.193	.000	.234	.624
早く家に帰りたいと思わない	.000	.000	.000	.000	.000	.535
因子寄与率 (回転前) %	24.5	6.4	5.2	4.9	4.5	4.0
計					49.5%	

Table 6：中学校教師のストレス認知的スキーマに関する  
因子パターン行列（主成分分析・プロマックス回転）

因子1 生徒中心（ $\alpha = .80$ ）			
教師は生徒に信頼されるべきだ	.711	.000	
教師は生徒を好きでなければならぬ	.665	.117	
教師自身が授業を楽しむべきである	.664	-.408	
教師は生徒に毅然としてなければならない	.654	.000	
生徒は場をわきまえて行動すべきだ	.628	.000	
生徒から親近感をもたねばならない	.604	-.156	
生徒の問題に常に冷静でなければならない	.594	.121	
因子2 プロ教師主義（ $\alpha = .67$ ）			
家庭よりも職務を優先せねばならない	.000	.750	
仕事を第一に優先せねばならない	.111	.659	
教師には、失敗があってはならない	.000	.604	
人間は完璧を目指すべきである	.000	.592	
理想的なクラスを目指すべきだ	.414	.415	
因子寄与立（回転前） %	26.7	14.6	計 41.3

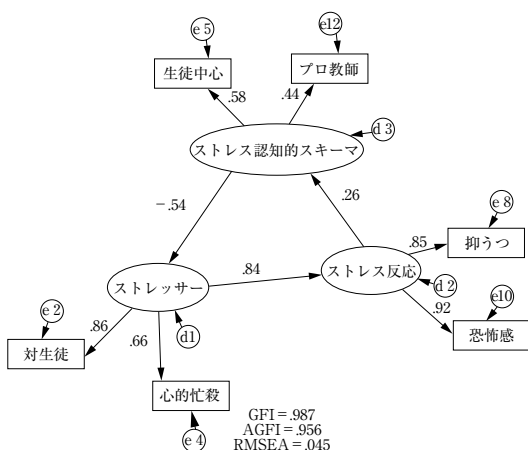


Fig. 1：中学校教師のストレス構造モデル

## 【おわりに】

これはすべての教師に当てはまることではない。生徒との関係や仕事にのめり込むことのできない教師も多くいることは容易に想像できよう。例えば主婦を兼務し、育児に追われる女性教師や内向的な教師などである。しかし教育現場においては、それらの教師に対して忙しいあまり、決して容認的であるとは言えないのではないのか。

それらの教師の存在を視野に入れ、よりゆとりのある学校の在り方が望まれる。今、成果主義の中で教師の仕事を評価する動きが高まりつつある。実際ある仕事を任せられる教師とそうでない教師の存在が現れる。また事務処理能力や人柄、責任感等で仕事の負荷

にばらつきが生まれる。それならば、教師の勤務評価は自己自身の申請書を提出し、それを評価するシステムでなければ教師自身のより高い成長は望めない。

しかしそのような自己点検評価制度は、ここで浮き彫りになった「心的忙殺」を助長することになるまいか。より学校現場に「余裕またはゆとり」を増やすために、教師の仕事を点検し、これから教師を志す学生によって部活動等の補助や事務処理を簡素化していく必要がある。

ラザルス（Lazarus, 1978）によれば、ストレスの対処方法として、問題解決と情動の調節を挙げている。ストレスラーは環境と個人との間の問題であり、心理的ストレス反応は情動と捉えられる。さらに自己効力感や楽観性等のストレス認知的スキーマ（認知的要素）も存在する。教師のストレスはそれらが複雑に関係したシステムとして理解できる（齊藤, 1998）。よって、その解消はどれか1点のみに着目するのではなく、システムのおよび複合的アプローチを取らねばならない。

教育的な政策のためには、まず心的忙殺を取り除くために受け持つ授業時間数の削減、さまざまな業務の見直しを行い、精選することが必要となろう。さらにストレスの本質がストレスラーではなく、心理的ストレス反応と定義した情動が中心であり（Lazarus & Folkman, 1984；Lazarus, 1993）、それらが健全な状態で存在することが健康と考えられるために、もし、人間のライフラインとしての睡眠や食事、排泄に障害が見られるならば、症状を緩和するために薬物療法は有効であり、早期の精神科等の受診も必要になる。

さらにストレス認知的スキーマについても、改善の余地がある。これは本人の生育歴や人格にも係ることである。もし教師に、楽観性、教師が授業を楽しむ教育観や人生観があるなら、生徒との親近的關係に影響することが見いだされている（齊藤, 1994）。ボルグとライディングは、総括的に認知するスタイルと分析的に認知する者との間で、ストレス値との関係を明確にしている（Borg & Riding, 1993）。どのような認知的傾向がストレスラーおよびストレス反応と関係し、それらを再構成していく療法も提示されている（Schuyler, 1991）。認知的な要素がストレスと関係していることは明確であり（坂野, 1992）、教師の初任者研修や学校の持つ雰囲気や学校経営者の志向によって、ストレス認知的スキーマは変わりうると考えられ

る。例えば、「プロ教師」のスキーマを持つ学校経営者のもとでは、一般の教師が評価されるためにプロ教師的になることが予想される。しかしながら、そのスキーマに反発する教員にとっては、「管理職」「同僚関係」等に多くの負荷が掛かり、症状としてのストレス反応が多くなることは充分ありうる。

ストレス認知的スキーマの中で、「家庭よりも職務を優先せねばならない」「仕事を第一に優先せねばならない」「教師には、失敗があってはならない」「人間は完璧を目指すべきである」「理想的なクラスを目指すべきだ」という「プロ教師」と命名した因子は、いうなれば完全主義の教師像である。本研究では、このような教師はストレスを抑えることが示された。しかし、このような教師のもとで過ごす生徒達が決して幸せであり、人間的に成長していくとは考えられない。どちらかと言えば、汲々と毎日を過ごし、さまざまな試みをしながら自身をじっくり見つめ、反省しながら行動を改善していく余裕などないのではないだろうか。そして、ゆとりや心理的豊かさを持った教師とは言えず、生徒達にとって魅力的な人間にも見えない可能性がある。

ならば、余裕のある教師生活の中で、良好な同僚関係を有し、生徒に好意的な気持ちと態度を持って接する教師像が模索されねばならない。

現在のシステムについてのさらなる洞察を含む研究が必要である。今後の課題としたい。

#### 〔付記〕

本研究は平成7年度文部省科学研究費（B）の助成を受けて行われた。

#### 〔文献〕

- Boyle, G. J., Borg, M. J., Falzon, J. M. & Baglioni, A. J. Jr. 1995 A structural model of the dimension of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Borg, M. G. & Riding, R. J. 1991 Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, IV, 355-373.
- Borg, M. G. & Riding, R. J. 1993 Teacher stress and cognitive style. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 271-286.
- Dunham, J. 1980 An Exploratory Comparative Study of Staff Stress in English and German Comprehensive Schools. *Educational Review*, 32, 11-20.
- Fimian, M. 1984 The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: The Teacher Stress Inventory. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 277-293.
- 兵藤啓子 1992 小学校教師のストレスとカウンセリング カウンセリング研究25, 72-84.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. 1978 Teacher Stress: Prevalence, Sources, and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. 1987 Teacher Stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Lazarus, R. S. 1978 The Stress and Coping Paradigm, Paper presented at the conference on the critical evaluation of behavioral paradigms for psychiatric science. University of Washington.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. 1984 Stress, Appraisal, and Coping. New York. Springer (本明寛・春木豊・織田正美監訳 1991 ストレスの心理学 実務教育出版)
- Lazarus, R. S. 1993 From Psychological stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Okebukora, P. A. & Jegede, O. J. 1989 Determinants of Occupational Stress among Teachers in Nigeria. *Educational Studies*, 15, 23-36.
- Osborn, A. 1963 Applied imagination: Principles and procedure of creative problem solving (3rd ed.). New York. Charles Scribner's Sons.
- Payne, M. A. & Furnham, A. 1987 Dimensions of Occupational Stress in West Indian Secondary School Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 141-150.
- 坂野雄二 1992 認知行動療法の発展と今後の課題 ヒューマンサイエンスリサーチ第1集（早稲田大学）87-107.
- 斉藤浩一 1994 教師と生徒の人間関係に関する民族誌学的研究——山岳地域小規模中学校のフィールドを中心として——カウンセリング研究27, 145-155.
- 斉藤浩一 1997 進学校高校生のストレス認知的スキーマ尺度の開発 カウンセリング研究30（3）, 38-48頁
- 斉藤浩一 1998 学校ストレスに対処するシステムのアプローチの有効性 平成9年度提出 立正大学学位請求論文
- 斉藤浩一 1999 中学校教師の心理社会的ストレス尺度の開発 カウンセリング研究32, 254-263.
- 斉藤浩一 2002 教師の内観的スキーマがストレスに及ぼす影響 日本内観学会紀要9, 19-25.
- Schuyler, D. 1991 A Practical Guide to Cognitive Therapy. New York. W. W. Norton & Company (高

28 中学校教師のストレスの構造的循環に関する実証的研究／齊藤浩一

橋祥友訳 1991 シューラーの認知療法入門 金剛出版)

新名理恵・坂田成輝・矢富直美・本間昭 1990 心理的ストレス反応尺度の開発 心身医学, 30, 30-38.

山本奨・杉江征・山際勇一郎・勝倉孝治 1995 小、中学校教員のストレスに関する研究 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, 550.

油布佐和子 1995 教師の多忙化に関する一考察 福岡教育大学紀要, 44, 197-210.